



TITLE:

基調講演「いま,なぜ教養教育か -
<高度一般教育>の理念と構想」

AUTHOR(S):

岡田, 渥美

CITATION:

岡田, 渥美. 基調講演「いま,なぜ教養教育か -<高度一般教育>の理念と
構想」. 京都大学高等教育研究 1996, 2: 5-12

ISSUE DATE:

1996-06-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53502>

RIGHT:

基調講演「いま、なぜ教養教育か ― 〈高度一般教育〉の理念と構想」

岡 田 渥 美（高等教育教授システム開発センター長）

今日は、本センターをお預かりしております立場から「いま、なぜ教養教育か」というテーマでお話しすることになっておりますが、それに入ります前に、昨年6月、国立大学としては初めて京都大学で発足いたしました、この“faculty development”に関わる研究センターについて、概略をご紹介しますのも私の役割の一部かと思っておりますので、まずそれから始めさせていただきます。

正式名称は、舌をかみそうなくらい長くて、京都大学高等教育教授システム開発センターと申します。そして、昨年の10月1日には第1部門の教授として、今日司会を担当する心理学者の梶田毅一教授が大阪大学から来任いたしました。それから、今年の10月1日には新設の第2部門の教授として、愛媛大学から田中毎実氏が着任いたしました。そういうことで、今やいよいよ本格的な活動を展開すべく鋭意努力しつつあるところでございます。本センターは、諸他の類似の機関とは少し違い、より根本的に大学教育そのものの在り方を総合的に研究して、言うならば、大学教育を「内側から」実質的に改革していく、その実践的な拠点として構想されたものでございます。その背景と経緯を簡単にお話申したいと思えます。

平成3年に大学設置基準の改正で大綱化がうたわれ、また京都大学でもちょうど教養部の改組再編ということが現実化いたしました。その段階で京都大学の教育改革の基本的な方向付けを検討するために、この年、つまり平成3年の7月に全学委員会として、「教育課程等特別委員会」というものが発足いたしました。ここでの1年半にわたる議論の中から、全学的な取り組みとして次のような三つのポイントが焦点化されてまいりました。

第一は全学カリキュラムの改革。別けても、その中核たるべき京都大学独自の「高度一般教育」というものを新たに創り出すことでございます。ここに申します高度一般教育とは、それぞれの学問分野のエキスパートが、その専門性の高さ、内容の深さを十分に保持しつつも、他方で、専門性の狭い枠を越え出て、究極的には、自分をも含めて「人間とは何ものなのか」「人間ならではの、より人間的な生き方とは何か」といった根本的な問題を問いかけ、学生にそれを批判的に考えさせることを通じて、確固たる世界観や人生観を学生一人ひとりが自ら築き上げてゆくのを助成するような教養教育のことでございます。ところで第二のポイントは、特色ある研究活動や教育活動を賦活するためのいわゆる自己点検評価を実施して、その報告書を作成することでした。それから第三番目のポイントが、大学教育の全般にわたります、広い意味での教授法の研究開発（教育内容の精選も含む）に取り組むべきこと。以上の三点は、それぞれ相互に関連しあうものであることは申すまでもございません。

しかし第三番目の件につきましては、突っ込んだ議論を展開する余裕もないままに、先ほど申しました全学委員会は終結してしまいました。そこでこの残されたテーマについて、教育学部の有志グループが、学内の教育研究特別経費によって、その後もずっと研究を継続しました。そしてその活動実績を核にして、本センターが生まれた次第でございます。

さて、大学のいわゆる大衆化によって学生の質が落ちたというよりは、学生の志向も関心も人生態度も多様化しておりますことは、先刻ご承知のとおりです。他方で学問の専門化、先端化が進むにつれて、学生達がなかなかこれについていけないような状況も現出しております。こうした現状に対して、従来のような画一的・均一な教育では対応しきれない。教授方法も多様化させる必要があるということが、次第に認識され始めたわけであります。

先ほど触れました教育学部の研究グループが、一昨年の夏に全学的規模で、教授スタッフを対象に行いました意識調査によりますと、授業を毎年繰り返すことによって教授法は自然に身につけられるものだという回答が80%と、確かに多いわけではございますが、しかし他方で、自分自身の教授法に関してトレーニングを受ける必要があるという肯定回答も63%に及んでおります。また新たに大学の教官になろうとする者にとって、教授法の修得は有益であるとの回答が68%ありました。つまりニーズは予想以上に高かったのでございます。さらにまた、教官の評価として「教育面の実績をも考慮すべきだと思いますか」という質問には、肯定回答が68%と多かったのであります。

すでに本センターでは、授業分析のために優れた教授者の実地授業をテレビカメラでとって、そして同時にそれを

聞いております学生達の眼の輝きをもビデオで追いつつ、本当に創造的な授業、クリエイティブな授業とは何かということ、言うなれば臨床教育学的に究明しようとする基礎的な研究をスタートさせております。また全国からエキスパートに加わっていただきまして、科学研究費による大学教授法の総合的研究も目下推進しつつあります。いずれにいたしましても、要するに“faculty development”ないし“staff development”の問題を、大学教育の目的や本質に即して研究することを課題としております。従いまして、大学教育とは何か、大学教育の目的は何か、大学はいかなる学生を育てるのか、といった根本問題に立ち返った本格的の研究が必要でございます。

私がここで「大学」と申しますのは伝統的な総合大学、university の意味でございまして、その他の、大学院も含めて他の各種高等教育機関を指してはおりません。そのことを予めお断りしたうえで、大学教育の任務、使命とは、一言で申しますれば、様々な分野におけるリーダーの養成でございましょう。すなわち21世紀に向けての人類社会全体のためのリーダーの育成、これこそ大学教育の主要目標であろうかと思ひます。そうした将来の、言うなれば“人類益”——国益などは遙かに越えた人類益——のためのリーダーは、さしあたり次の三つの資格要件を充たさなければならぬと思ひます。まず第一は creative thinking。単に問題解決能力を持つだけではなくて、まず自ら課題を発見して、それを粘り強く独創的・創造的に考えていくことのできる知性。第二番目は critical thinking。自分自身の生き方や学問や仕事の全人類に対する寄与について、その可能と限界とを冷静に見極める、そういう優れた意味での批判的な思索力。そして第三番目は、言うなれば international intellect とでも申しましうか。単に言語的なバリアを乗り越えるだけではなくて、その背後にある民族的・文化的な差異をどう主体的に乗り越えて共働・協調していくことができるかといった、そういう意味での柔軟かつ強靱な知性。——さしあたりこれら三つを統合化させた general intellect とでも呼ぶような、総合的な知性を備えたリーダーの育成が大学の使命であろうかと思ひます。しかもそれは、単なるテクノクラートとしての有能性だけではなくて、過去・現在・未来にわたる、全人類に対する理想と責任と勇気とを備えた人材。つまり一言では、人類全体への使命を自覚したリーダーでなければいけないと思ひます。こうした四つの基本資質を備えた人材の養成こそ、大学教育の大きな目的でありましょう。

そうしてみますと、巷間よく話題にされますような、落語家風のジョークの入れ方とか、単純なハウツーのマニュアルだとか、画一的シラバス作りとかいったこととは些か別だということになってまいります。そうした皮相なテクニックの次元を越えて、雑多な情報知 (informations) を、どのように体系化して生きた知識 (knowledge) に高めるか。そしてそれを、さらに生きて働く creative な知恵 (wisdom) にまでどう発展させるのか。そして究極的には、それを人類益とどのように結びつけうるのか。——そういう広い意味での「大学教授法」を本腰で研究してまいりたいと願っております。

そこで、先ほど言及しました科学研究費による大学教授法に関する共同研究プロジェクト、これを我々は「プロジェクト1」と呼んでおりますが、この他にも本センターが当面課題として取り組むべき具体的プロジェクトといたしまして、目下それぞれに計画や準備を重ねているものが四つございます。ごく簡単に箇条的に申し上げますと、まず第一は、「高度一般教育」のシステム化のための研究と支援。これを「プロジェクト2」と呼んでおります。続いて二番目に、マルチメディア対応教育への支援。これは「プロジェクト3」と呼んでおります。第三番目は、教育評価の妥当な方法の開発。これは「プロジェクト4」。そして最後に、初任者を中心としました実地授業の相互研修セミナーの実施。年に二回ほどを計画しておりますが、これを「プロジェクト5」と呼んでおります。

さて、以上ごくごく概略ながら、京都大学の高等教育教授システム開発センターについてのお話を申し上げましたことを通じて、その背後にある基本的な考え方の全貌についても、ひとまずは把んでいただけたかと存じます。一言で申しますれば、それは明らかに「教養教育」の重視ということでございます。大学設置基準の改正によって一般教育という課程の名称は確かになくなったにしましても、大学における教養教育の実質は、必須のものとして是非とも堅持されなければなりませんし、教養教育は専門教育の肥大化によって決して圧縮されてはならないというのが、京都大学としての基本認識なのでございます。

そこで、本日の私の主題の方に入ってまいりたいと思ひます。私は本日の話のテーマを「今、なぜ教養教育か」といたしましたが、その設定理由の第一は、他ならぬ現代というこの時代の一般的状況、つまり我々をめぐる大状況が、人類史的・文明論的に見て極めて重大な問題性をはらんでいるからでございます。

現代はまさに、科学技術一辺倒の時代と言ってよいでしょう。そこでは、何事によらず「正解」はたった一つしか

ないと思ひ込むような、あるいはそう決めつけてしまうような思考態度が蔓延っております。これは、クーンのいわゆる「一定の思考パラダイム」の上にのみ成立するところの自然科学的方法的戦略にのっとった、まことに単純・粗雑な考え方という他はございません。その意味で、現代はまことに子供じみた世界だと言っても過言ではないと思います。すなわち、次々に目新しいものを欲しがり、他のことには目もくれず、一旦手に入れたものは直ちに散らかし、その後始末については見向きもしない。もっぱらスピードや効率、実利や実用性、あるいは便宜や便益といったものが関心の中心を占め、量的拡大ということだけが目指され、そしてそれが無条件的に是とされてきております。全てが「物」としての要因に還元され、量的に計測可能なもの以外には目もくれず、したがって、人間の心や魂、あるいはそれと関連するところの人間的な意味や価値、事の是非や善悪や正邪など、要するに人間存在における「質」に関わる問題については、いっさい不問に付してしまう。このような風潮が、今や圧倒的な勢いで世界中に瀰漫しつつあると思います。

現代の各種の先端科学技術は、確かに一方で多大の便宜便益を我々にもたらしました。しかしその結果として、反面で、自分自身の生命体としての生存さえ脅かすような状況が、今や続々と出てきております。つまり様々な種類の地球汚染、環境破壊の問題。これは言うなれば“geo-catastrophe”「地球の破局」と呼んでよいでありましょう。他方それと並行しまして、我々はさらに、言うなれば“psycho-catastrophe”「人間精神の破局」ないし「内面の破局」というような事態にも追い込まれております。人類が数千万年もかけて「脱有機体化」Entorganisierungを進めてきた結果、やっと築き上げた非常に重要な人間ならではの精神面、内面の世界についても、それを根底から破壊してしまうような危険に今我々が曝されているのも事実でございます。

こうした人間存在にとっての二重の危機に、今人類は直面しているのであります。このような現代の一般的状況が、私には気になって仕方がないのであります。すなわち、産業主義と密接に結びついた科学技術主義とでも呼ぶべき滔々たる流れが、今や日常生活の隅々にまで浸透し、我々の知識や技能のみならず、我々の情緒や意思、価値意識や美意識や人生観までも侵し、総じて、人間が人間らしくあること、人間らしく生きること——これを知らず知らずのうちに脅かしつつあります。

つまり、世界観的に申せば、自然科学的方法的原理である「実証主義」(positivism)が圧倒的に支配している現代では、「人間ならではの生」(human life)というものを全うすることが極めて難しくなりつつあるのであります。と言いますのも、こと人間に関わることがら、すなわち“human affairs”の世界は、もともと一つの「思考パラダイム」のうえに成り立つ自然科学の如き、一義的な世界とは全く違ひまして、極めて多義的だからであります。より正確に申しますれば、重層的であり多次元的であるのが、すなわち human affairs の根本特徴だからでございます。しかも、通常の生活に密着した日常性を遙かに越え出た別次元の世界、これこそが、実は「人間ならではの」の、「より人間的な」生の中核をなす世界なのであります。人類が非常に長い、数千万年もの時間を費やして、自ら営々と築き上げ創り出してまいりました人間ならではの固有な世界、すなわち社会・文化的な生の世界、さらに人格的・実存的な次元の世界、そしてさらには超越的な世界といったようなものが、いまや圧倒的な科学技術主義のもとで、不知不識のうちに見失われ忘れ去られようとしているのであります。そして、このことについての自覚的な「知」というものが、大学をはじめ社会の至る所で全く等閑に付されている。まさにこの点にこそ、今日、人間が真に人間らしく在ること、より人間らしく生きることがたいへん困難になっている根本原因があるのでございます。換言すれば、人間ならではの独自のライフの在り方、すなわち“human life”そのものが成立しうる根本的前提条件が、今や崩壊の危機に瀕しているのであります。これをどのようにして本気で護ろうとするのか——このあたりが現代の key-problem ではないかと思ひます。そういう時代認識があればこそ、大学における教養教育というものを正面のテーマとして掲げているわけでございます。自己自身をも含めて、「人間とは何ものなのか」ということを真摯に問い求め、量や効率とは次元の違う別次元の価値として、質の次元における人間ならではの価値の世界に眼を開かせ、あくまでも「より人間的なるもの」(humaniora: 教養)を求めてやまない高邁な精神的姿勢ないし態度を啓蒙する教育が、すなわち、言うところの「教養教育」だと考えられるからであります。

次に、こういう教養の問題を取りあげる第二番目の理由について申し上げます。今申し述べました科学技術主義といったようなものの滔々たる流れを反映いたしまして、現代の大学では「教養」の理念についての検討は、実はここ半世紀近くにわたってほぼ皆無に等しい空白状態が続いているからでございます。「一般教育は大切だ」「一般教養を

改革せよ」というようなかけ声は確かに繰り返し唱えられてきました。にもかかわらず、しかしその実は、時々の経済的・社会的・政治的要請に応えるスローガンとして利用されたにすぎません。わずかに1947年（昭和22年）から2、3年の間だけは、例えば、上原専録とか南原繁といったごく少数の識者達によって、大学における教養教育の重要性が強調されました。その熱っぽさにつきましては、私ども昭和一桁世代はちょうど旧制中学から新制高等学校、さらには新制大学に進学した当時でございましたから、直接に肌身で実感していることは確かでございます。しかしそれがたちまちにして、恐るべき猛スピードで変化してしまったのであります。

その変化・変質のプロセスにつきましては、本日あとで問題提起をしていただきます寺崎先生のご専門の研究に詳しいところでございますが、ここでは時間の関係上、特に重大な節目を二つだけ、簡単に指摘しておくにとどめたいと思います。当時大学基準協会が策定しておりました「大学基準」というものが、昭和25年（1950年）に改訂されまして、「一般教育」は、人文・社会・自然の3系列の学問をそれぞれ12単位づつ均等に履修するという、まことに形式的な方式が制度化されました。その結果、一般教育とは「3分野均等履修」を謂うかの如き、誤った観念が定着しまして、現在でも例えば「副専攻制」の導入といった形で、そうした誤解の残滓はなお消えておりません。ついで昭和31年の文部省令による大学設置基準の制定によりまして、基礎教育科目なるものが昭和33年から導入されました。すなわち、一般教育科目のうち8単位までは、基礎教育科目の単位で代替することができるというものでございました。これによって、本来カテゴリーが全く別のはずの専門のための基礎教育というものが、あたかも一般教育の一環であるかのような錯覚が生じまして、「一般教育としての基礎教育」といったような、原理的には明らかに自己撞着も甚しい言葉さえ平気で使われるようになりました。つまり、その時点で *par excellence* な意味での「一般教育」の理念は、完全に消滅してしまったのであります。それ以来、「教養」についての理念的検討は一切行われなままに、もっぱら組織論やカリキュラム論や制度論としてだけ、形式的に、しかもその都度の時代的要請に応える形で、一般教育の内実が、本来理念的に目指されたものとは似ても似つかぬ、全く別のものへと変えられてきてしまったのであります。そしてその結果として、「一般教育」「一般教養」とは、ものの役にも立たない単なる博識、高尚だが無駄な趣味、あるいは遊び心、ディレッタントイズムの別名であるかの如き、たいそう誤った観念が流布いたしました。他方また大学の内部では、一般教養とは学問内容として専門に劣るものであるといった観念さえ、いまだに残存いたしております。つい先頃まで存在しておりました教養課程とは、学問諸分野の初歩的な段階を広く浅くまんべなく学ぶ課程であるといった誤解も、残念ながら最後まで拂拭できずにいたのであります。

総じて人間の営みというのは、絶えざる努力の積み重ねを欠けば直ちに頹落するものであります。とりわけ理念に関わるような問題は、心して絶えず新たな薪を一本々々丁寧に継ぎ足していくような、そういうクリエイティブな努力を続けなければ、たちまちにして「生きた理念」としての命、「生きた理念」としての火は消え失せてしまうのであります。もう一度、戦後のわずかな間だけではありましたが、「教養」というものが生き活きた文化理想であったその原点に立ち返って、理念的検討を真摯に試みるべきであろうと思います。

ところで、教養を主題として取り上げる第三番目の理由について簡単に説明申し上げます。1991年の例の大学設置基準の大綱化によりまして、各大学の個性化、特殊化、差異化ということが進むのは結構でございますが、基準改正により「一般教育」という名称が消えたことで、教養教育重視の姿勢が到る所ですます稀薄になりつつあることは、今日までの大学改革で最も悲しむべき点であろうかと思います。加えて、従来は兎にも角にも一般教養に振り当てられておりました、人的並びに物的なリソースが今や専門教育の拡大のために再配分され、新しい学部や大学院作りに利用されるような事態が、多くの大学で顕著に認められます。こうして教養教育というものが、ますます専門教育の肥大化のもとで圧縮され、大学は結果的に、高等専門学校（Hochfachschnle）の寄り合い所帯になるような危険が、目の前に迫っております。こうしたなし崩し的に進行して行く事態に対抗するには、まずもって、大学人そのものが「教養」というものの生きた理念について、正しい認識を共有することが不可欠であろうと思います。

さて第四番目に、現在の大学生について言及しておきたいと思います。日本でも今や高等教育を受ける人口比が45%を越えようとするような段階をむかえまして、例のマーティン・トロウの段階説からいたしますと、「マス型」の大学からいよいよ「ユニバーサル型」——正確に申しますとユニバーサル・アクセス型——の大学へと移行しつつあるわけですが、その段階で押し寄せてくる大群の一般学生は、特定の職業目的も持たず、従って専門教育への具体的な関心も意識も稀薄なまま、ともあれ視野を広めて、自分の人間的成熟を求めて、知的・道徳的なアイデンティティー

というようなものを発見することを、本当に漠然と求めて入学してくるのであります。このような大多数の学生達に對しまして、真正面から応えていくのが現在の大学人の責務であろうかと思ひます。否、ただ単に彼らの漠たるニーズに對應するだけではなくて、その成熟へのニーズというものを「より人間的なるもの」への自覺と憧れに導き、そして真に「人間ならでは」の次元の生を希求し、積極的にこれを志向するような、そういう精神的態度へと引き上げていくために、様々な工夫が是非とも必要であろうと思ひます。その意味でキャンパス・ライフのあらゆる局面を通じて、きめ細かく行われる人間的成熟を目指すための様々な工夫の総体こそが、実は現在における「教養教育」というものでなければならないと思ひております。

それはしかし、原理的に申しますと決して新しい考え方ではございません。それこそは、あのウイヘルム・フォン・フンボルトやシュライエルマッハーが、ベルリン大学の創設にあたって構想した際の、あの大学における「一般的人間陶冶」(allgemeine Menschenbildung)という理念の現実的保証に他ならぬものだったのでありまして、別けても「研究と教授との統一」というあの理念の具体的実質そのものだったのであります。すなわち、より成熟した研究者とより若い学生との非常に長期間にわたる對話的な「共在」(Zusammensein: 對話的な絆で結ばれた相互の生の共同)の実現が、まぎれもなく当時から目指されていたのであります。この勝義における「對話的共同」の伝統というものは、例のカール・ヤスパースの『大学の理念』における有名な「愛しながらの戦い」(liebender Kampf)としてのコミュニケーションという主張にも、あるいは更にくだっては、現代でもアメリカのアラン・ブルームの力説します「人間の真実の交わり」の場としての大学の考え方にも、すなはち、通常の日常生活の中ではとうてい期待できないような、人間存在における真実を愛し求めて熄まない者同士の本当の人間的な交わり——ないし、その意味での「潜在的愛知者(哲学者)の共同体」——という卓越した大学観の中にも、一貫して脈々と受け継がれている考え方なのであります。

本物の学問と申しますものは、単に知識を集積し記憶し、あるいは想起して、それをコンピュータ等の機械的技術を駆使することでできるだけ大量化したり、スピード・アップしたりして効率的に行うといった、その程度のものを指すのではございません。すでに発見され獲得された知識を、人類の未来に対する自らの理念や理想に徹して意味づけ、今後における「より人間的なるもの」への実践的クリエーションのために、これをより高め、より善く活用してゆくという意味での探求とその批判と検証ということが、互いに学を志す者同士の間の對話的コミュニケーションの中で、着実に真摯に積み重ねられていく間に、より人間らしくあろうとする努力の成果たる「教養」が、自ずとお互いの内面に備わりきたる、あるいは彫り深められてくる——そういうものが本当の学問ではないかと思ひます。そのような場こそが、すなはち、本物の学問共同体としての「大学」でなければなりません。そして、この理想を現実的に保証すべき手だてを、キャンパス・ライフの全体にわたって再デザインすることが今後の課題となるであります。それは例えば、——ほんの一例としてあえて申し添えることでありますが——さきほど冒頭で触れました、本センターが計画中の「プロジェクト2」、すなはち「高度一般教育のシステム化に関する人間形成論的総合研究」というようなものにおいても、具体策も含めて十分に検討さるべき課題であろうかと考えております。

さて以上、私の問題意識の所在につきまして、四つの点にまとめてお話し申し上げましたが、そこからして、「教養教育」の理念と目的に関して、今改めて大学人が共通の理解と共同の意志、共通のインテンションと共同の姿勢を持たなければならない理由も、何ほどかはご理解いただけたと思ひます。

そこで次に、我が国戦後のいわゆる「一般教育」の原点にまで立ち戻って、教養教育というものの理念について考えてみたいと思ひます。1947年9月から50年までのごくごくわずかな期間ながら、この時期の議論には、今日改めて顧みるべき本質的に重要な論点が含まれていると思ひます。

それは、戦前の大学教育全体を総括的に批判する作業の中で、いわゆる「一般教育」の目的や理念を位置づけよう、定位づけようとする試みでございました。先ほども申しましたように、ごく少数の傑出した大学人の間に見られたものであります。当時の東京商科大学の学長でありました上原専録先生と、東京大学の総長でありました南原繁先生のお二人が、名実ともにこの時期の代表だと思ひます。例えば上原先生は、戦前の大学教育の欠点を次のようにとらえておられます。すなわち、「擬似的専門教育における一般教育意識の欠如と、擬似的一般教育における専門教育意識の欠如」という、二重の問題側面の結合としてとらえておられます。つまり在来の大学教育では、本来相互に補完的な関係に立つべき一般教育と専門教育とが、それぞれに他方の極を意識することすらできないまでに狭隘な、似而非

一般教育と似而非専門教育に成り下がってしまった、と説かれているのであります。そしてその狭さを克服する道として、「大学教育全体のヒューマニゼーション」を強調しておられます。すなわち、「自然と人間とに対するある生活態度、精神態度の培養を目指し、人間精神、人間性能の多方面的展開」を志向する一般教育の重要性を説かれたのであります。そして特にその際に、一般教育ないし教養教育が「それとして完結したうえで、その次のステップとして専門教育が行われるというような教育体制そのもの」が、すでにして教養教育ないし一般教育の理念に背馳するものであると強く批判しておられます。

ところで、このような上原、南原、両先生に代表される「一般教育」の原点ともいうべき理解は、明らかに『アメリカ教育使節団の第一次報告書』の内容に触発されたものでございます。この報告書の“Higher Education”に関する第六章に、“Curriculum of Colleges and Universities”という項目がございます。お手元の参考資料としてお渡しました〔資料1〕にご覧いただけますように、その2行目以下のところをご注目いただきたいのですが、ここでこの報告書は、従来の日本の高等教育カリキュラムを批判しまして次のように述べております。「一般教育 general education を施す機会があまりに少なく、その専門化があまりに早く、またあまりに狭すぎ、そして職業的色彩があまりに強すぎるように思われる」。こう述べまして、続けて更にこう主張しております。「自由な思考 (free thought) をなすためのより多くの背景を授け、職業的訓練などはもともとそれに基づいて然るべきところの、より善美なる基盤 (a better foundation) を与えるため、先ずもってより幅の広い、人間性をあくまで尊重・擁護するような精神的姿勢態度 (humanistic attitude)こそが啓培されなければならない」と。ちなみに申し添えますと、今の文中にありました free thought の“free”とか“liberal”、あるいは better foundation の“better”とか“good”、フランス語の“bon”とか“belle”とかいう言葉は、実は西洋精神史上、すでに特別の意味を担っている言葉でございます。総じてそれらは多かれ少なかれ、“人間ならでは”のという意味を潜在的に含み持っており、人間固有の価値や尊厳といった事柄と本質的に関わりを持つ特別な言葉なのであります。つまり、ラテン語の humanitas (人間性)、humaniora (より人間的なるもの：教養)とか、英語の humanity、human や humanist や humanistic などとも、全で一連の深い連関にたつ言葉であります。要するに、西欧のヒューマニズム (人文主義)の伝統と深く結びついた言葉なのであります。——そこで、このような伝統的含意も踏まえて、いま一度さきほどの文章を、私なりにパラフレイズしておきたいと思います。

「人間としての自由な思索を展開するための、より多様なバック・グラウンドを与え、職業的訓練などは本来そこに基づくべきところの、人間ならではの善美の基盤を授けるべく、まずもって、より幅の広い、あくまでも〈より人間的なるもの〉を求めて熄まない精神的姿勢ないし態度を育成しなければならない。この啓培された humanistic attitudeこそは、個々の学生のその後の人生を豊富ならしめると同時に、さらに彼自身の専門職業的活動を、人間ならではの価値ある社会の全体像の中へピタリと適合せうするような道を、自分自身で見出していく力量を保証するところのものであろう」。

さて、ここで説かれています“humanistic attitude”の育成としての“general education”、すなわち本来の「一般教育」とは、いま見たように、決して個別の職業や個別の専門の予備教育ないし基礎教育といった意味合いのものではございません。このことを、まず第一に銘記しておくべきだと思います。本来のそれは、ギリシャ・ローマ以来の西欧「ヒューマニズム」(人文主義)に深く根ざすものであり、一貫してヨーロッパ教育の主流であり根幹をなしてきたところの、従ってまた19世紀いっぱい、否、20世紀の20年代ぐらいまでは、ヨーロッパ文化全体を基本的に規定し続けてまいりましたところの、いわゆる“liberal education”ないし“liberal arts”の伝統を、正しく受け継いでいる教育理念なのであります。そしてまた、これが戦後日本の「一般教育」の理念的原型だった筈のものであります。

では、リベラル・エデュケーションとは、本来いかなるものであったのか。「リベラル・エデュケーション」を初めて定式化したのは、ギリシャのアリストテレスで、それをローマのキケロが引き継ぎ、それがさらにエラスムスなどのルネッサンス・ヒューマニスト達に引き継がれて発展し、少くも19世紀いっぱいまで、ヨーロッパの高等並びに中等教育の主流であり根幹をなしてきたものであります。アリストテレスは、人間の生存維持のために不可欠な生産労働に直接関わる時間のことを「多忙」(ascholia)と呼び、このアスコリアから解放された自由な時間のことを「閑暇」(scholē: スクールの語源)と呼んだのであります。そしてこのスコレーを、人間にふさわしく、より

人間らしく活用し善用するのに充られるのが、すなわち「自由な教育」(liberal education)だったのであります。ところが、ギリシャ・ローマの古代社会では、自由な時間がもてるのは、奴隷ならざる自由民だけに限られておりましたから、リベラル・エデュケーションというのは自由民・自由人のための教育でございました。かのジョン・デューイが激しく指弾しました、このような階級規定性の問題はしばらく措くといたしまして、総じて「リベラル・エデュケーション」とは、自由な時間を活用して、自己自身を本当に人間らしい人間、真に人間の名に値するような存在へと高めていくこと——言い換えれば、要するに、自己をより人間的に“リベラライズ”していく教育であると考えられたのであります。だからこそキケロは、その成果としての教養、自己を高めていった成果としての「教養」のことを“humaniora”、すなわち「より人間的なるもの」と名付けたのであります。

では、ここに言う「リベラライズ」とは、具体的に何を意味するのでありましょうか。ここでは、人間存在における次のような三つの自由が考えられていると言えましょう。第一は政治的・社会的な自由。すなわち、政治的・社会的に他者からの掣肘を一切受けない自由を保証するという意味です。第二は知的な自由。すなわちソクラテス以来の、あの「論理の導くところに従い行こうではないか、それがいずこであろうとも。」といった、要するに、学のための学、真理のための真理探求といった意味での知的自由を保証する。そして第三番目が道徳的自由。理性による自己の欲望や衝動からの自由。つまり、感性的自己からの解放という意味であり、これはずっと後に、18世紀の哲学者カントが人間の「内的自由」(innere Freiheit)——究極的には「自律」(Autonomie)——と呼ぶに至ったものであることは、先刻ご存じのとおりでございます。

こうして、「真に人間らしい人間」として持つべき三つの自由を保証する教育が、すなわち「自由な教育」と名付けられたのであります。そこでは明らかに、人間存在としての“liberalization”ということが考えられていました。人間としてのリベラライゼーションであります以上、それは直ちに“humanization”に他ならないことはお断りするまでもございせん。

ところで、キケロはこれらのうち特に第三番目の道徳的自由を重視しましたが、彼は人間の別けても「人間ならでは」の特徴たる精神的高貴性のことを“humanitas”、つまり「人間の人間たる所以のもの」「人間性」と名付けました。そして、このフマニタスを保証すべき学問のことを“studia humanitatis”とも、また“artes liberales”とも呼んだのであります。そしてその具体的内容としては、ギリシャ人達が培った「より人間的なるもの」の宝庫たる、例えば哲学だとか、詩だとか、修辞学、歴史、政治学、倫理学などが考えられたのであります。要するに、今日“humanities”(人文学)と呼ばれているものに他なりません。これらは、人間における「人間ならでは」の本性と、人間らしい品位ある行動に直接に関わるような叡知を含む学問として、これを学ぶ者の内面に、「人間とは本来どのような存在であり」、「いかなる生き方をなすべきか」ということについて自己省察を喚起し、それを通じて学ぶ者の人生観、世界観の主体的な陶冶に大いに役立つ学問群だと考えられたのであり、したがって、人間形成上必須の学問と見なされてまいったわけであります。

こうしてキケロ以来、「フマニタス」は、これら人文学ないしリベラル・アーツの研鑽を通じてはじめて獲得され来たるものと考えられており、その意味で「フマニタス」とは、決して所与としての人間性を謂うものではありません。そうではなくて、人間固有の精神的価値や尊厳性へと自己を鍛え磨き高めた結果、そこに自ずと成果として生ずる「より人間的なるもの」(humaniora)としての「教養」、——これに他ならぬものが、すなわち真の人間性(humanitas)であると見なされてきたわけであります。

ところで、今述べましたヨーロッパの伝統的な「教養」理念が、さきほどご紹介した戦後日本における新制大学発足当時の段階での、南原先生や上原先生の「一般教育」観にもダイレクトに反映していたことはお断りするまでもありません。けれども、現代では教養の問題は、両先生がお考えになられたような個人的教養としてのみならず、それを大きく越えて、もっとグローバルな、否、もっと人類史的な規模での、全人類の命運がかかった喫緊の実践的課題としても、改めて深刻に再検討・再把握されるべきでありましょう。

今日における教養とは、決して高尚な趣味や優雅な生き方などではございません。さきほど問題意識の所在の箇所でご言及しましたように、現代のさし迫った人間存在そのものの危機について、勝れた意味での批判を実践的に行ずるところの、その当の主体たるべきものこそ即ち「教養」でなければなりません。なればこそ、長大な人類史を通じて、ホモ・サピエンス・サピエンスが自ら創り出し築き上げてまいりました、「より人間的なるもの」としてのフタ

ニマスと、その尊厳をあくまで擁護するための“humanistic attitude”というものが、今こそ意図的かつ集中的に育成されなければなりません。一般教育ないし教養教育とは、本質的にそのような目的を担う教育として、改めて現代的ニーズにおいて認識され直す必要があるであろうと思います。

そこで最後に、時間も切迫いたしましたので、お手許の参考資料の一番最後のページ、ナンバーで言いますと〔参考資料の4〕に則りながら、京都大学が構想いたしました、平成五年度よりスタートさせております教養教育としての「高度一般教育」について、ごく簡単にご説明して結びとしたいと思います。ここで「各専門ディシプリンから提供される教養科目としての高度一般教育」と書かれておりますペーパーは、冒頭で触れた京都大学における教育改革の基本方針について検討・協議しました全学委員会の席上で使った資料の一部であります。正確に云いますと、教育課程等特別委員会におきますところのカリキュラム等検討専門部会、とりわけそのサブセクションたる第一分科会を中心に、1992年の段階で種々検討を重ねた折の資料をそのまま複写したものでございます。

ここで〔I-a〕と書いてあります個所は、言うなれば状況論でございまして、現代の先端諸科学技術の驀進という状況下では、すべてのものの自明性が崩壊しつつあり、すべてが questionable になりつつある。そういうただ中であって、各専門の学問も、やはり同様 questionable になってきている。そこで各ディシプリンごとに、自らの *raison d'être* の弁証に迫られている。こういう事態を我々はしっかり認識し、自覚すべきだということをここで書いたつもりであります。

次に〔I-b〕は、学問論とでも申しましょうか。およそ学問が学問として成立するためには、各ディシプリンはそれぞれ独自の立場から、改めて自己の学問の可能と限界を省察することが、つまり勝れた意味での「批判」ということが不可欠なはずであります。言葉を換えて言えば、学問である以上は、自らの内に批判原理を持つ必要があります。そしてその際、根本的に問われねばならないのは、人間存在にとって例えば医学とは何か、法学とは何なのか。人間存在にとって農学とは、工学とは、薬学とは何なのか。あるいは、医学は人間存在にとっていかなる意味を持つのか等々といった問いでありましょう。その勝義の批判的問いの究極的基準たるべきものが、「人間存在」(Human Being) であることは云うまでもありません。ところで、ヒューマン・ビーリング、すなわち「人間が人間らしくあること、人間らしく生きること」とは何かというと、これは決して一義的な正解が得られるような問いではございません。絶えずクウェスチョン・マーク付きの「開かれた問い」(offene Frage) でなければなりません。したがって、この「人間存在」とは何かという開かれた問いを、各ディシプリン独自の立場からそれぞれに問い続けることが、今後の学問としては不可欠であることをここで強調したつもりであります。

つづいて第〔II〕の個所。各ディシプリンは今日それぞれの学問的立場から、人間存在を改めて問い直すことを通じて、専門学問としての自明性を改めて構築し直す必要に迫られていることになります。すなわち、自らの学問が人類社会に対して何を貢献できるのか、その反面、いかなる危険や問題や災厄さえもたらしかねないのか——こういった自己省察を通じて自らの学問のアイデンティティを、改めて建て直す必要があるであります。

さて、そこで第〔III〕の部分にまいります。そもそも大学における教育は、すべて創造的な学問研究の裏付けがなければなりません。上に見たごとき各ディシプリンごとの新たな学問的チャレンジないし創造は、それに基く教育の面にも直接的に反映し、京都大学全体として総合的に見ますと、そこに新たな教養教育としての「高度一般教育」の目標が、自ずと顕わに見えてくると思います。それは、学生一人ひとりの胸奥に“humanistic attitude”を啓培・涵養することであり、そしてそれはまた、最終的には「人間」というものを真に尚ぶ思想と実践のクリエーションにつながってゆくであろうと思われます。今ここで、時間がありませんので非常に端的な言い方をいたしますならば、「高度一般教育」としての教養教育が個々の学生の内面に究極的に啓倍しようとするところのものは、「人間がより人間らしく在ること」「より人間らしく生きること」への憧憬と畏敬であり、またそれへの勇気と意志である、と言つてよいであります。

たいへん端折りましたが、以上でひとまず私の発言を終わりたいと思います。なお、お手許の〔参考資料2、3〕は、本日お話ししました内容のいわばキーワードにあたると同時にバック・グラウンドでもあるような、「教養」とか「人文主義」についてかねて偶々簡単にまとめておいたものであります。長い論文なぞよりずっと好便かと思ひまして、ご参考までにお届けした次第でございます。やや長くなりました。ご静聴ありがとうございました。